

## J. デューイの「美的知覚」と教師の道徳的知覚の連続性 : 教師の道徳的知覚概念への示唆

著者名(日)	増田 美奈
雑誌名	大妻女子大学紀要. 社会情報系, 社会情報学研究
巻	22
ページ	141-153
発行年	2013
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1114/00005817/">http://id.nii.ac.jp/1114/00005817/</a>



## J. デューイの「美的知覚」と教師の道徳的知覚の連続性

### —教師の道徳的知覚概念への示唆—

増田 美奈\*

#### 要 約

本稿の目的は、デューイの「美的知覚」概念と教師の道徳的知覚概念の連続性を検討することを通して、先行研究においては明らかにされていない教師の道徳的知覚概念の新たな性質を見出すことにある。考察の結果、「活動」として機能する教師の道徳的知覚の性質を明らかにした。具体的には以下の3点にまとめることができる。

まずは、子どもの経験に沿うように教師自身の経験を創造する「再創造の活動」としての道徳的知覚の性質が明らかとなった。次に、子どもの新たな姿を「再構成しようとする活動」としての道徳的知覚の性質を確認した。最後に、教師の道徳的知覚という「活動」が、現在という過去と未来の結節点において、現在に参与し、現在を前進的に変容させる性質をもつことを示唆した。

以上の考察から、教師の道徳的知覚概念は、過去と未来を内包する現在における「活動」として捉えられ、解釈される必要があることが提示された。

#### 1. はじめに

1980年代以降、プラグマティズム・ルネサンスの動向を反映して、授業に内在する道徳的側面に着目する研究がアメリカの授業研究において行われている<sup>1)</sup>。意図的に道徳を教えることを研究対象とする道徳教育とは一線を画し、教えるということは善かれ悪しかれ教師が子どもに何らかの価値を伴った影響を及ぼすゆえに本来道徳的な行為であるということを前提にした事例研究である。哲学的アプローチによるこれらの研究を概観し、レビュー論文としてまとめたハンセン (D.T. Hansen) は、授業研究に「道徳的」という用語

を導入することの意味について、授業を教示 (instruction) ではなく実践 (practice) として捉えること、「道徳的」とは何かを定義するのではなく、「道徳的」なものに焦点をあてることによって授業という複雑な実践の奥 きを解明していく研究態度を鮮明にするものであることを指摘する<sup>2)</sup>。授業は「子どもが学び、教師が教えるというのは悪いというより善いということ、子どもの生が教えることの結果としてより善くなるであろうこと」を前提としている<sup>3)</sup>。ゆえに、実践としての教えるという活動は「道徳的」な活動として記述、解釈され得るという。

授業における教師の道徳的知覚に関する研究

---

\*大妻女子大学社会情報学部非常勤講師

も、授業に内在する道徳的側面に着目する研究の流れに位置づくものである。道徳的知覚は実践の文脈の唯一性とそこに参加する子どもの特定性を把握するために、教師の実践的推論において不可欠の部分となしていると主張する研究<sup>4)</sup>、また教師の道徳的知覚を特定の状況において何が重要かを捉える状況評価として重要視する研究<sup>5)</sup>などが先行研究として挙げられる。それらの多くが教室での道徳的葛藤場面に焦点を当てるなか、ギャリソン (J. Garrison) は教師の道徳的知覚を道徳的な問題が起きたときのみに働くものではなく、授業という不確実性に満ちた状況での実践的推論において、特定の子どもとその子どもの文脈を把握するために不可欠のものとして捉えている<sup>6)</sup>。

教師の道徳的知覚に関する研究において道徳的知覚の特徴を説明するにあたりしばしば援用されるのが、デューイ (J. Dewey) の「美的知覚 (esthetic perception)」の概念である。ギャリソンは知覚する者の経験を再創造するというデューイの「美的知覚」と教師の道徳的知覚の類似性を指摘し、ブリッカー (D.C. Bricker) とハンセンは状況をより鋭敏に捉える性質を共通の特質と捉えた<sup>7)</sup>。しかし、これらの研究はデューイの「美的知覚」概念の一側面を断片的に援用するにとどまり、デューイの「美的知覚」が具体的にいかなる特質をもって描かれ、その特質が教師の道徳的知覚概念にいかなる示唆を与えるのかに関する詳細な検討は見当たらない。デューイは後期の著作『経験としての芸術』において、「美的知覚」を芸術に関する知覚に限定するのではなく、日常経験をより鋭敏に把握する創造的かつ受容的な知覚と捉え、知覚に「活動」としての性質を見出している<sup>8)</sup>。デューイの「美的知覚」概念を精緻に捉え、教師の道徳的知覚との連続性を検討することは、不確実性に満ちた授業実践における特定の状況や子どもに対する教師の道徳的知覚の複雑さを明らかにすることとなる。

そこで本稿では、デューイの「美的知覚」概念と教師の道徳的知覚概念の連続性を検討することを通して、先行研究においては明らかにされていない教師の道徳的知覚の新たな性質を見出すこと

を目的とする。

以下、まず先行研究における教師の道徳的知覚概念をギャリソンの議論に沿いながら概観し、次に教師の道徳的知覚とデューイの「美的知覚」の類似性の指摘を捉える。その上でデューイが定義した「美的知覚」の特質を描き、その特質との連続性を検討することによって教師の道徳的知覚概念の新たな性質を検討する。

## 2. 教師の道徳的知覚

ここではまず、教師の道徳的知覚について概観しておきたい。教師の道徳的知覚はデューイの思想を理論的背景に、主に事例研究において探求されてきた概念である。ペンドルベリー (S. Pendlebury) は道徳的知覚を「状況に没入し、状況のなかの顕著な特徴に対して想像的に識別する」状況評価と捉え、道徳的知覚が教師の実践的推論を導く鍵になると主張した<sup>9)</sup>。また、ブリッカーも道徳的知覚の状況評価的な側面に着目し、「今この状況において確かに聞こえてくる理想に従って」行う授業の中心的な要素として教師の道徳的知覚を定義している<sup>10)</sup>。

ペンドルベリーやブリッカーらが教師の抱える道徳的葛藤や非日常的な困難に焦点を当てるなか、ギャリソンはシンプソン (P.J. Simpson) と共にある一人の子どもに対する複数の教師の知覚の差異を検討し、日常的な授業実践における教師の道徳的知覚の重要性を論じている<sup>11)</sup>。ギャリソンは道徳的知覚を実践の文脈の唯一性とそこに参加している子どもの特定性を把握するために、教師の実践的推論において不可欠の部分となしていると見なす。変わりやすく不確定で漠然とした状況、つまり適応可能なルールや明確な基準が簡単に見つからない状況を把握する際にとりわけ重要なものだという。「道徳的知覚は人や文脈の唯一で取り替えのきかない一回性の特徴を把握する。道徳的知覚によって我々は唯一の状況としての今日の状況に気づくことができる。さらに、今ここの子どもの存在と同時にその子どものこれからの可能性も見出すことができるのである」<sup>12)</sup>。

ギャリソンは教師の道徳的知覚を唯一の交換不能な一回性の状況における「子どもたちの唯一性や個人的必要性、欲求、関心、夢、そして最善の可能性」<sup>13)</sup>の把握と位置づけた。

では、授業における教師の道徳的知覚は具体的にどのような特質をもつものとして捉えられているのだろうか。上記の事例研究を検討すると、教師の道徳的知覚を説明する特質として「感情 (emotion)」、「直観 (intuition)」、「想像力 (imagination)」、「共感 (sympathy)」の4つの特質が強調されていることが分かる。

まず、教師の道徳的知覚を説明するにあたり指摘されるのが「感情」の重要性である。ギャリソンは感情が「文脈の内に生じる」点に着目する。教師の道徳的知覚の基底をなしているという感情の意味について、文脈の内に生じる「感情的な反応」に依存するゆえに、子どもたちに対する「我々の知識の主要な材料を形成する」とデューイを引用しつつ説明する<sup>14)</sup>。同時に、文脈の内に生じる直接的で非反省的な感情を伴う知覚が存在しなければ、「それに続く思考のための材料は欠如するか、歪められることになる」<sup>15)</sup>という<sup>16)</sup>。

また、教師の道徳的知覚における「直観」の重要性についても指摘される。直観される状況はその時は「詳細に述べることも、明示することもできない」<sup>17)</sup>曖昧で可変的な質をもったものだが、この直観が「状況の支配的な質の現れ」<sup>18)</sup>であることをギャリソンはデューイを引用しつつ説明する<sup>19)</sup>。「はっきりとした推論のすべてのディテールの基調をなす、たった一つの性質と密接につながっている」<sup>20)</sup>直観的な知覚によって、教師は子どものおかれた状況や必要性を認識する。

さらに、教師の道徳的知覚において中心的な特質として挙げられるのが「想像力」である。想像力は教師の道徳的知覚の論者たちに最も重要な要素としてとり上げられる。教師が子どもたちそれぞれの現在の必要性や欲求を知覚する際、その知覚には想像力が大いに含まれているという。加えて、子どもたちの現在だけではなく、子どもたちの未来の最善の可能性を知覚するのも想像力に依るといふ<sup>21)</sup>。いまだ実現されていない可能性をビ

ジョンとして予見する機能を果たす想像力によって、抽象的な推論による独りよがり陥ることなく、具体的で唯一の事柄を知覚することが可能になるとされる<sup>22)</sup>。

最後は、教師の道徳的知覚における「共感」である。ギャリソンは道徳的知覚は「教室の日常のドラマにおける親密な関わりを通してのみ得られるような共感」を必要とするという<sup>23)</sup>。共感は感情と想像力に大きく関与する。道徳的知覚における共感の重要性を述べる際に、ギャリソンはデューイの次の一節を引用する。「共感こそが自我を超えたところに思想を運び、自我の限界としての普遍に接近するまで、自我の範囲を拡大する。共感こそが他者の関心を生き生きとしたものにし、…最も効果的な知的観点を提供するのである」<sup>24)</sup>。道徳的知覚の共感のはたらきによって、「合理的な判断や『単なる推定』以上に、子どもたちの必要性についての非常に困難な知覚が可能になる」のである<sup>25)</sup>。

教師の道徳的知覚における「感情」「直観」「想像力」「共感」の4つの特質は、それぞれが個々に機能しているのではなく、4つ共にその都度の道徳的知覚に浸透しているものとして捉えられている。重要な点は、法則や基準を安易に適用することのできない不確実性に満ちた教師の実践の一回性の状況において、子どもや子どものおかれた文脈の固有性に関する知的観点を得る際の必要不可欠な要素として、教師の道徳的知覚の「感情」「直観」「想像力」「共感」の特質が指摘されていることである。

これら4つの特質で特徴づけられる教師の道徳的知覚は、さらにデューイの「美的知覚」との類似性においてしばしば説明される。教師の道徳的知覚の内実を説明するにあたり、いかにデューイの「美的知覚」が援用されているのか、次に見てみたい。

### 3. 教師の道徳的知覚とデューイの「美的知覚」の類似

ギャリソンは「デューイが美的知覚について述

べていることは、我々が道徳的知覚について理解する助けになる<sup>26)</sup>と述べた上で、デューイの次の一節を引用する。「知覚するためには、それを鑑賞する者は自分自身の経験を『創造』しなければならない。そしてその鑑賞者の創造は、制作者自身の経験になぞらえられるような関係をもつものでなければならない<sup>27)</sup>。感受性豊かに思慮深く知覚するということは、創造されたものを再創造することである。それと同様に、道徳的知覚もまた創造的で共感的なものだとギャリソンは述べる。ギャリソンは知覚する者が自身の経験を再創造する「美的知覚」の特質と教師の道徳的知覚を結びつけていると言えよう。

また、対象や状況の内に潜んだ特徴を鋭敏に捉えるという点で、道徳的知覚と「美的知覚」の類似を指摘する研究も存在する。ブリッカーはデューイの「美的知覚」の概念に依拠しつつ、「我々が美を知覚する際に対象の美的に卓越した特徴を自分の注意に引きつけさせると同様に」、教師の道徳的知覚は「状況の最も印象的な特徴を我々の目に捉えさせるような」特徴をもつことを指摘する<sup>28)</sup>。ハンセンはギャリソンやペンドルベリーによる教師の道徳的知覚概念をおさえつつ、「行為のなかに埋め込まれた善さに対する優れた洞察」という点において、道徳的知覚と「美的知覚」の類似性を捉える<sup>29)</sup>。同様に、ギャリソンやデューイを引用しつつ鑑賞教育によって学生の道徳的知覚を育むことについて考察を行ったアボウィッツ (K.K. Abowitz) も、美的知覚が通常の「見る」ことに比べて「より十全により鋭敏に状況を経験することを可能にする」と述べている<sup>30)</sup>。

そもそもデューイの美学と道徳の連続性は、これまで様々な指摘されてきた。エドマン (I. Edman) は「デューイにとって芸術は知性であり道徳であり」、「究極的には事物の本質の意味の説明」であると述べる<sup>31)</sup>。アレクサンダー (T.M. Alexander) もデューイにとっての美学は「倫理学であり民主主義の哲学」であると主張する<sup>32)</sup>。シュスターマン (R. Shusterman) は芸術を経験として定義するデューイの美学が、「芸術として

の生の形成を通じた生ける美という倫理学的理想」を下支えすると論じた<sup>33)</sup>。デューイ自身も、想像力が理想<sup>34)</sup>を創るという芸術と道徳の共通性に着目し、道徳は現状維持を神聖視しようとするが芸術はそうではないという理由で「芸術は道徳よりもっと道徳的なものである」と述べている<sup>35)</sup>。

教師の道徳的知覚とデューイの「美的知覚」の類似を指摘する論者たちは、「美的知覚」の概念を断片的に援用するにとどまっている。デューイによって「美的知覚」の特質がいかに描かれ、その特質が教師の道徳的知覚のいかなる性質をさらに照らし出すのかについての記述は見当たらない。しかし、『経験としての芸術』において提出されたデューイの「美的知覚」概念は、経験の端初としての知覚の「活動」が詳細に示され、前節で導き出した「感情」「直観」「想像力」「共感」の4つの特質に加えて、教師の道徳的知覚の複雑さをさらに描き出すことを可能にする。

次節では、まずデューイによる「美的知覚」の位置づけを概観した後、「美的知覚」の特質と教師の道徳的知覚の連続性を検討することを通して、教師の道徳的知覚の新たな性質を明らかにする。

#### 4. デューイの「美的知覚」と教師の道徳的知覚の連続性

##### 4.1 「美的経験」の端初としての「美的知覚」

デューイは『経験としての芸術』において、「芸術とその鑑賞を日常経験から切り離して芸術だけの領域に閉じ込め、芸術を隔離する<sup>36)</sup>」ことに異を唱え、芸術を日常経験とのつながりで定義することを言っている。芸術を日常経験を深化させ、普段は見過ごしている出来事や対象の意味を深い次元で意識化させるものと捉えた<sup>37)</sup>。芸術と日常経験の連続性を回復しようと試みたデューイは、「美的経験」の概念によって両者を結びつけようとしている。デューイにとって「美的経験」は芸術に特化した経験ではなく、慣例に「盲従した<sup>38)</sup>」固定化された経験を打破し、鋭敏に対象や

状況に埋め込まれた特徴を把握することによって日常経験をより深い次元で意識化する「一つの経験」<sup>39)</sup>として捉えられている<sup>40)</sup>。

デューイの「美的経験」において重要な役割を担うのが「美的知覚」である<sup>41)</sup>。デューイによると、「美的」という言葉そのものが「鑑賞し、知覚し、享受する経験を表す」という<sup>42)</sup>。デューイの知覚概念は初期の論文「心理学における反射弧概念」において表明されたように、要素主義的心理学による刺激と反応の二元論に基づく知覚概念を否定し、知覚を有機体の「全存在」が連関しながら機能するひとつの「動き」と捉える立場で貫かれている<sup>43)</sup>。「目は他の器官から切り離されたのでは決して機能することはない」<sup>44)</sup>。目は「耳と互いを補い合い」、「手と一つになって対象に触れ、その表面を探索」する<sup>45)</sup>。「知覚することは単に再認することではなく、それ以上のことである」<sup>46)</sup>。「美的知覚」は「現在の内容を拡大深化するため」<sup>47)</sup>の「美的経験」の端初として描かれている。

#### 4.2 「活動」としての教師の道徳的知覚

デューイは「美的知覚」の概念を具体的にどのような特質をもつものとして描いたのだろうか。『経験としての芸術』を中心に「美的知覚」に関する記述を整理すると、デューイは「美的知覚」について「再創造 (recreation)」、「受容 (receptivity)」、「時間性 (temporal quality)」の3つの特質を強調し、「美的知覚」に「活動 (act)」としての性質を見出していることが分かる。以下、ギャリソンによる「美的知覚」の援用を手がかりに、デューイの「美的知覚」の「再創造」「受容」「時間性」の3つの特質と教師の道徳的知覚の連続性を検討することを通して、「活動」としての教師の道徳的知覚の性質を明らかにすることとする。

##### 4.2.1 「再創造の活動」としての教師の道徳的知覚

デューイの「美的知覚」と教師の道徳的知覚の類似の特質としてギャリソンによって最も強調さ

れるのは、知覚する者の「再創造」である。ギャリソンは「美的知覚」と同様に、教師の道徳的知覚も知覚する者である教師自身の経験を再創造するものであることを指摘する。その際の知覚する者の再創造は知覚される者である制作者や子どもの「関心の筋道」<sup>48)</sup>に沿ったものであるという。

「道徳的知覚も美的知覚と同様、創造的で共感的なものである。どちらも制作者や子どもの関心の筋道に従っている。それによって道徳的知覚はその子どもならではの個人的な必要性や関心や目的に応じることができるのである」<sup>49)</sup>。ギャリソンによる「美的知覚」の「再創造」の特質の援用はこの指摘にとどまっているが、デューイによる「美的知覚」の「再創造」に関する記述を詳細に見ていくと、知覚における「活動」としての質が強調されていることが分かる。

デューイによると、知覚が「美的知覚」となるために大きく関与するのが知覚する者の「再創造」である<sup>50)</sup>。それを彼は「鑑賞する」という行為を差異化することによって説明する。ノートルダム寺院やルーベンスの絵画といった対象がそこにあった場合、恐らく「単純な意味ではこうした対象は『見られて』おり、「再認され、正しいレッテルが貼られている」。しかし、「見つめる有機体全体と見られる対象との間に不断の相互作用がない場合」には、対象が美的に知覚されることはないという。というのも、「知覚するためにはそれを鑑賞する者は自分自身の経験を『創造』しなければならない」からである。そして「その鑑賞者の創造は、制作者自身の経験になぞらえられるような関係をもつものでなければならない」という<sup>51)</sup>。

デューイはここから「美的知覚」における「再創造」の「活動」としての質を強調する<sup>52)</sup>。デューイによると知覚する者の創造と制作者の創造は文字通りまったく同じというわけではない。しかし、知覚する者にとっても制作者の場合と同様の全体を構成する諸要素の秩序づけがなければならないと述べる。この秩序づけは「細部においては異なるものの、その形式においてその作品の制作者が意識的に経験した組織化の過程と同じもので

ある」。知覚する者は「自分の見方と関心に従って」、この過程を通過しなければならないという。この過程をデューイは知覚する者の「再創造の活動 (an act of recreation)」と捉える。「(知覚する者と制作者の) どちらの場合にも抽象する活動、意味あるものを抽出する活動がおこる」。知覚する者においても制作者の側におけるのと同様の能動的な「再創造の活動」がなければ、「ありきたりの鑑賞基準に従って」見るだけであり美的に知覚されることはないのである<sup>53)</sup>。

子どもの「関心の筋道」に従いつつ教師自身の経験を再創造するとギャリソンが捉えた教師の道徳的知覚の「再創造」を、「美的知覚」における「再創造」の「活動」としての質が強調されるデューイの記述に従いつつ解釈するならば、教師の道徳的知覚における「再創造」は、子どもが「意識的に経験した組織化の過程」を、教師自身の「見方と関心に従って」、子どもの経験になぞらえながら、「意味あるもの」として「抽出する」能動的な「活動」と捉えることができる。つまり、子どもが自身の「関心の筋道」に沿って「意識的に経験した組織化の過程」を、教師自身の「感情」「直観」「想像力」「共感」に従って、子どもの経験に想像的なぞらえながら、子どもにとって「意味あるもの」として共感的に「抽出する」活動が、教師の道徳的知覚の「再創造の活動」ということになる。

デューイは知覚についての記述の際しばしば「知覚という活動」という語を用い、「知覚という活動」が「過程」であることを指摘する<sup>54)</sup>。教師の道徳的知覚の「再創造の活動」という上記の「過程」から見出されるのは、子どもの「関心の筋道」に感情的、直観的、想像的、共感的に沿いながら、教師においてその「関心の筋道」を「再創造」する道徳的知覚という「活動」である。

デューイの「美的知覚」の「再創造の活動」と教師の道徳的知覚の連続性を捉えることによって、教師の道徳的知覚を「活動」として捉え、その「活動」において働く不可欠の要素として「感情」「直観」「想像力」「共感」の4つの特質を捉えることが可能となるのである。

#### 4.2.2 「再構成しようとする活動」としての教師の道徳的知覚

「美的知覚」における「再創造の活動」と同様に知覚の「活動」としての質が強調されるのが、次の「美的知覚」における「受容」である。

ギャリソンは事例として、旅一座という家庭環境のために十分に学校教育を受けてこなかった小学4年生トニーに対する複数の教師の知覚を検討した。そのなかで、テスト等の一般的尺度に基づいてトニーを「習学意欲も学力も低い」と捉える担任教師ジュディスと、題材や状況によっては優れたリテラシーを発揮するとトニーを捉える学習補助教師のパムの知覚を比較した際、両者の差異を理解するにはデューイの「美的知覚」における「受容」についての次のコメントが役に立つと述べている<sup>55)</sup>。「受容はただの受け身ではない。受容も客観的達成に向かって蓄積する一連の反応的行動からなる過程である。そうでなければ知覚というものは存在せず、ただ再認があるだけになる」<sup>56)</sup>。ギャリソンによると、トニーに対するジュディスの見方とパムの道徳的知覚を隔てているのは、そこにトニーに対する「受容」が在るか否かであるという。

では、ギャリソンがここでパムの道徳的知覚を説明する際に示したデューイの「美的知覚」における「受容」とは、具体的にいかなるものなのだろうか。デューイの記述を読み解くと、「美的知覚」における「受容」を「再構成しようとする活動 (an act of reconstructive doing)」と捉えていることが分かる。

デューイは「美的知覚」について説明する際に、「知覚」と「再認」の二つの違いを強調する。その際に二つを区別するために用いられるのが「受容」である。

デューイは「知覚」と「再認」の差異はきわめて大きいと述べる。彼によると「再認」は「ちょうど我々が道で人に出会った時に、挨拶をしようか、それとも避けようかしてその人を確認する場合に例えることができる」という。「再認」は「我々が以前に形成した図版に頼り」、「それを行動の拠点にすること」である。従って「再認は、

適当な付箋かレッテルが貼られていれば、それで十分満足させられる」<sup>57)</sup>。しかし「知覚」は「再認」とは異なり、「受容」を伴うという。「受容」とは「知覚する者が完成されたかたちで存在するものをただ取り入れるだけ」の「単なる受動」ではなく、「意識がはつらつと活動し始め」、「これまで蓄えられてきたすべての観念が現れつつある新しい光景を完成するのに協力する」「活動」である。道で人に出会ったときに、「以前には気づかなかったその人の特徴に気づいて驚き」、「この人を以前には知っていなかったことに気づく」場合などに例えることができるという。デューイはこの「受容」という「活動」を、「再構成しようとする活動」と名づけ、捉えているのである<sup>58)</sup>。

ギャリソンが比較検討したトニーに対する担任教師ジュディスの見方と学習補助教師パムの道徳的知覚の差異を、「美的知覚」における「受容」すなわち「再構成しようとする活動」についてのデューイの記述に従いつつ解釈するならば、ジュディスの見方は「再構成しようとする活動」を伴わない、「再認」と捉えることができる。ジュディスは、州で行われる標準テストに対応するための学力の習得を重視し、その基準を満たさないトニーを年齢相応のスキルは習得できない子どもと最初の時点で「図版」を形成し、「それを行動の拠点」にして、トニーにスキル訓練のためのドリル学習を一人課し続けた。そういった状況のなか、学習意欲も学力も低下し、クラスメートとも人間関係が悪化したトニーに対して、学年の半ばには特殊教育への配置も検討するようになる。

一方、学年の後半にトニーの学習補助教師として配属されたパムの道徳的知覚は、「受容」すなわち「再構成しようとする活動」を伴う「知覚」のはたらきを確認することができる。事例として示されたパムの実践記録によると、ある日、パムは急用のできたジュディスに代わってトニーのクラスの授業を担当した際、ある小説の一場面についてトニーが自分の経験をもとに詳細にクラスメートたちに解説する状況を見て、「はっきりと言葉にはできない」が、「なるほど」と何かが開かれたように「直観」したという<sup>59)</sup>。そして、そ

れまでは本に目もやらず、内容も理解していないように見えていたトニーが、他の子どもたちがこの場面を読むのを注意深く聞き、筆者の説明を正確に理解している姿として立ち現れてきたことが記録されている。すなわち、「なるほど」と「直観」的に開かれたように「意識がはつらつと活動し始め」、これまで自分が見てきたトニーの姿が、「現れつつある新しい」トニーの姿を「再構成」しようとしているのである。

その後トニーへの継続的な学習補助の機会を得ると、パムはトニーとの関わりをのなかで、学校以外の日常生活や自分の生活史に関わることに強い関心を抱くトニーの姿を喜びとともにさらに知覚し、二人で「トニーの夢」と題した本作りを行う課題を設定する。さらに、その本作りの過程で、見本となるような本を熱心に読み、理解しようとするトニーの姿を驚きをもって知覚していく<sup>60)</sup>。トニーに対するパムの道徳的知覚は、最初に形成した「図版」を「行動の拠点」にして「再認」し続けるのではなく、トニーとの関わりを重ねるなかで、それまでのトニーに関する「蓄えられてきたすべての観念」を「協力」させて、「現れつつある新しい」トニーの姿を直観的、想像的、共感的に「再構成」し続ける「活動」と捉えることができるのである。

デューイの「美的知覚」における「受容」と教師の道徳的知覚の連続性を捉えることによって見出されるのは、以上のような、子どもとの関わりの中で、子どもの新たな姿を「再構成しようとする活動」の連続としての教師の道徳的知覚である。

#### 4.2.3 教師の道徳的知覚における前進性

これまで、「再創造の活動」と「再構成しようとする活動」という「活動」として教師の道徳的知覚を捉えてきた<sup>61)</sup>。ここではデューイの「美的知覚」が「時間性」を伴うことに着目し、教師の道徳的知覚も同様に時間性をもつことを捉えつつ、「活動」としての教師の道徳的知覚の前進性について指摘したい。

デューイは芸術家の美的知覚を例示しながら、



「知覚から時間性を取り去ることはまったく根拠のないこと」と述べ、知覚における時間性を強調する<sup>62)</sup>。『経験としての芸術』における「美的知覚」に関する記述を検討すると、デューイが知覚における時間性について、現在の知覚の内に過去と未来を見出していることが分かる<sup>63)</sup>。

デューイはまず、知覚における時間には過去が流れ込んでいると述べる。「知覚することは、現前のものをそのものの過去から切り離して、ただそのものと認めることではない。知覚するとき、現在の内容を拡大深化するために、過去が現在の内に持ち込まれるのである」<sup>64)</sup>。「単なる再認」は「過ぎゆく瞬間瞬間をただバラバラに切り離し」、ある特定の一瞬間が「ただ現れては消える状況や出来事や事物となってしまう」。そうになると、「意識的経験としての生活は停止してしまう」。しかし知覚において現在の内に流れ込む過去を意識するとき、「そこには外的な時間の単なる連続から、経験の生きた秩序と組織化への変化がはっきりと示される」という<sup>65)</sup>。画家は風景に接する際、「以前から蓄えられてきた諸経験の背景を携えて」現前の風景を知覚するという<sup>66)</sup>。

次に知覚における現在は、デューイには新しいものと古いものが結節する機能を果たすと捉えられている。過去の経験に由来する様々な古い素材が、新しいエネルギーと出会うことで再活性化される。つまり現在という結節点においては、新しいものと古いものが単に合成されるのではなく、「過去の蓄えられた素材が新しい状況に対応すべく、…新しい生命と魂を得る」という「活動」が、知覚における現在性の特徴として捉えられている<sup>67)</sup>。

そして現在の「活動」において古い素材を再活性化する新しいエネルギーが、知覚における未来性と深く関わっているという。新しいエネルギーとは「衝動性 (impulsion)」を指す。「衝動性」とはデューイによると「有機体の前へ向かう動き」であり、「植物の向日性のようにからだ全体を光の方へ向けること」である<sup>68)</sup>。すなわち、「衝動性」によって知覚が「より善きものへ」<sup>69)</sup>と未来の全体的ビジョンや予見的イメージを形成する

ことができるとされている。さらに知覚における未来性は、「想像力」とも深い関わりを示す。「想像力によるビジョンのみが、現実という織物の内に織り込まれている諸々の可能性を引き出すことができる」という<sup>70)</sup>。

教師の道徳的知覚に関する先行研究において、道徳的知覚の「想像力」は最も重要視される特質である。教師が子どもたちそれぞれの現在の必要性や欲求だけではなく、子どもたちの未来の最善の可能性を知覚するのも想像力に依ると捉えられている。ギャリソンも子どもたちのいまだ実現されていない未来の最善の可能性をビジョンとして予見する性質を、教師の道徳的知覚の特徴として重要視する。

教師の道徳的知覚の「想像力」と知覚における未来性の連続性は、「活動」としての教師の道徳的知覚が現在という過去と未来の結節点において現在に参与し、現在を「より善きものへ」と前進させる質をもつことを強調する。アレクサンダーはデューイが知覚を「活動」と捉えていた点に着目し、「知覚という活動は進行中の出来事に参与し、出来事を変容することに従事する」と指摘し、「知覚という活動」を「行為者であり著者である」と捉える<sup>71)</sup>。教師の道徳的知覚は現在という過去と未来の結節点において、子どもに関する「過去の蓄えられた素材」を、「より善きものへ」と前進する「衝動性」と「想像力」によって「再活性化」し、その子どもの最善の可能性として「新しい命と魂」を宿らせる。それはすなわち現在に参与し、現在を前進的に変容させる「行為者であり著者」である教師の道徳的知覚という「活動」である。

デューイの「美的知覚」の「時間性」と教師の道徳的知覚の連続性を捉えることによって、「活動」としての教師の道徳的知覚を現在という過去と未来の結節点において子どもの未来の可能性を予見しつつ現在に参与し、現在を前進的に変容させる質をもったものと捉えることが可能となるのである。

## 5. おわりに

本稿は、先行研究において明らかにされていない教師の道徳的知覚の新たな性質を見出すことを目指し、デューイの「美的知覚」概念と教師の道徳的知覚概念の連続性について検討を行った。

第1節では、先行研究において強調される教師の道徳的知覚の4つの特質、「感情」「直観」「想像力」「共感」を概観した。その上で、それらの特質が不確実性に満ちた教師の実践の一回性の状況において、子どもや子どもの置かれた文脈の固有性に関する知的観点を得る際の不可欠の要素として指摘されていることを見た。第2節では、教師の道徳的知覚とデューイの「美的知覚」の類似について、知覚する者の経験を再創造する性質と、状況をより鋭敏に捉える性質が先行研究において指摘されていることを示した。先行研究においてはデューイの「美的知覚」は教師の道徳的知覚を説明する際に断片的に援用されるにとどまる。そこでデューイの「美的知覚」の特質を詳細に捉え、教師の道徳的知覚との連続性を検討することによって、教師の道徳的知覚の新たな性質を描き出すことができると示唆した。第3節では、前節で示唆された課題を行うため、デューイの「美的知覚」に関する記述において強調される「再創造」「受容」「時間性」の3つの特質を取り上げ、それらの特質と教師の道徳的知覚の連続性を検討し、教師の道徳的知覚の新たな性質、すなわち「活動」としての教師の道徳的知覚の性質を明らかにした。具体的には以下の3点にまとめることができる。

まずは、「再創造の活動」としての教師の道徳的知覚である。それは子どもの「関心の筋道」に感情的、直観的、想像的、共感的に沿いながら、教師においてその「関心の筋道」を「再創造」する「活動」であった。検討を通して、教師の道徳的知覚という「活動」において機能する不可欠の要素として、「感情」「直観」「想像力」「共感」の4つの特質を捉え得ることが示唆された。

次に、「再構成しようとする活動」としての教師の道徳的知覚である。子どもとの関わりの過程

で、子どもの新たな姿を直観的、想像的、共感的に「再構成しようとする活動」の連続として、教師の道徳的知覚を捉えることができると示唆された。

最後は、「活動」としての教師の道徳的知覚の前進性である。教師の道徳的知覚の時間性を強調することで、「活動」としての教師の道徳的知覚を、現在という過去と未来の結節点において子どもの未来の可能性を予見しつつ現在に参与し、現在を前進的に変容させる質をもったものと捉えることができると論じた。

以上の考察をふまえるならば、教師の道徳的知覚は、従来の研究において指摘された「感情」「直観」「想像力」「共感」の4つの特質だけではなく、過去と未来を内包する現在という結節点における「活動」として捉えられ、解釈される必要があるであろう。授業における教師の道徳的知覚を「活動」と捉えることによって、教師の授業実践の複雑さ、重層性の一端に迫ることができるのではないだろうか。

教師の子どもたちへの道徳的知覚は、教師の日常に潜在しているものである。それゆえに、その知覚の複雑なはたらきは表立っては現れてはこない。しかし子どもたちとの日々において教師がいかに子どもや子どもをめぐる状況の唯一性を知覚するかによって、異なる子どもの姿や異なる実践的推論を生じさせる。今後は、授業における教師の道徳的知覚の「活動」としての性質を、詳細に事例を通して明らかにすることを試みたい。また、ギャリソンや他の道徳的知覚の論者たちに指摘される教師の道徳的知覚と実践的推論の関係についても、稿を改めて検討を行うこととしたい。

## 注

- 1) Hansen, D. T. (2001) Teaching as a Moral Activity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed.), American Educational Research Association, pp. 826–857.; Bullough, R. V. Jr. (2011)

- Ethical and Moral Matter in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), pp. 21–28.
- 2) Hansen, D. T. (2001) Teaching as a Moral Activity. op. cit., p. 828.
  - 3) Ibid., p. 828.
  - 4) Simpson, P. J. & Garrison, J. (1995) Teaching and Moral Perception. *Teachers College Record*, 97(2), pp. 252–278. ; Garrison, J. (1997) *Dewey and Eros : Wisdom and Desire in the Art of Teaching*. Teachers College Press.
  - 5) Pendlebury, S. (1990) Practical Arguments and Situational Appreciation in Teaching. *Educational Theory*, 40(2), pp. 171–179. ; Bricker, D. C. (1993) Character and Moral Reasoning : An Aristotelian Perspective. In K. A. Strike & P. L. Ternasky (Eds.), *Ethics for Professionals in Education : Perspective for Preparation and Practice*, Teachers College Press, pp. 13–26.
  - 6) Simpson, P. J. & Garrison, J. (1995) Teaching and Moral Perception. op. cit.
  - 7) Bricker, D. C. (1993) Character and Moral Reasoning. op. cit. ; Hansen, D. T. (2004) A Poetics of Teaching. *Educational Theory*, 54(2), pp. 119–142.
  - 8) Dewey, J. (1934/1987) Art as Experience. In *John Dewey : The Later Works*, Vol. 10. Southern Illinois University Press.
  - 9) Pendlebury, S. (1990) Practical Arguments and Situational Appreciation in Teaching. op. cit. ; (1995) Reason and Story in Wise Practice. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in Teaching, Learning and Research*. Teachers College Record, pp. 50–65.
  - 10) Bricker, D. C. (1993) Character and Moral Reasoning. op. cit.
  - 11) Simpson, P. J. & Garrison, J. (1995) Teaching and Moral Perception. op. cit.
  - 12) Ibid., p. 252.
  - 13) Garrison, J. (1997) *Dewey and Eros*. op. cit., p.xvii.
  - 14) Dewey, J. (1932/1985) *Ethics*. In *John Dewey : The Later Works*, Vol. 7. Southern Illinois University Press, pp. 269–270.
  - 15) Ibid., p. 269.
  - 16) Simpson, P. J. & Garrison, J. (1995) Teaching and Moral Perception. op. cit., p. 256.
  - 17) Dewey, J. (1930/1984) Qualitative Thought. In *John Dewey : The Later Works*, Vol. 5. Southern Illinois University Press, p. 247.
  - 18) Ibid., p. 248.
  - 19) Simpson, P. J. & Garrison, J. (1995) Teaching and Moral Perception. op. cit., p. 267.
  - 20) Dewey, J. (1930/1984) Qualitative Thought. op. cit., p. 249.
  - 21) Simpson, P. J. & Garrison, J. (1995) Teaching and Moral Perception. op. cit., p. 253.
  - 22) Garrison, J. (1997) *Dewey and Eros*. op. cit., pp. 19–20.
  - 23) Simpson, P. J. & Garrison, J. (1995) Teaching and Moral Perception. op. cit., p. 252.
  - 24) Dewey, J. (1932/1985) *Ethics*. op. cit., p. 270.
  - 25) Simpson, P. J. & Garrison, J. (1995) Teaching and Moral Perception. op. cit., p. 257.
  - 26) Ibid., p. 270.
  - 27) Dewey, J. (1934/1987) *Art as Experience*. op. cit., p. 60.
  - 28) Bricker, D. C. (1993) Character and Moral Reasoning. op. cit., p. 14.
  - 29) Hansen, D. T. (2004) A Poetics of Teaching. op. cit.
  - 30) Abowitz, K. K. (2007) Moral Perception Through Aesthetics : Engaging Imaginations in Educational Ethics. *Journal of Teacher Education*, 58(4), pp. 292–293.
  - 31) Edman, I. (1939) Dewey and Art. In S. Hook(Ed.), *John Dewey : An Intellectual Portrait*. John Day, p. 50.
  - 32) Alexander, T. M. (1987) *John Dewey's The-*

- ory of Art, Experience & Nature : The Horizons of Feeling. State University of New York Press, p. 269.
- 33) シュスターマン、リチャード (1999) 『ポピュラー芸術の美学—プラグマティズムの立場から—』 秋庭史典訳、勁草書房、p. 42。
- 34) デューイはここでの「理想 (ideal)」について、「『理想』という語が因習的な尊敬語として用いられ、感傷的な幻想の名称として用いられる場合を除く」と付記している。
- 35) Dewey, J. (1934/1987) *Art as Experience*. op. cit., p. 350.
- 36) Ibid., p. 16.
- 37) アレクサンダーはデューイの芸術論を「経験の形而上学」と名付けた。(Alexander, T. M. (1987) *John Dewey's Theory of Art, Experience & Nature*. op. cit.)
- 38) Dewey, J. (1934/1987) *Art as Experience*. op. cit., p. 47.
- 39) デューイは、経験された素材が自己と環境の「統合の喪失とその回復のリズム」のなかで秩序立てられた完遂へと至る時に「一つの経験 (an experience)」となると述べる。「一つの経験」は「それ自身、美的な質をもっている」という。(Ibid., pp. 20–21, 42–45.)
- 40) デューイは固定観念を生み、直接的に知覚することを妨害する実体化された「美 (beauty)」という概念を否定し、かわりに経験が有する美的な質を意味する「美的なもの (the esthetic)」という概念を採用する。(Ibid., pp. 135–136.)
- 41) 芸術論に限らず、デューイの理論体系全体における知覚の中心性は様々な研究者によって指摘されている。例えば、Burke, T. (1994) *Dewey's New Logic : A Reply to Russell*. University of Chicago Press.; Jackson, P. W. (1998) *John Dewey and the Lessons of Art*. Yale University Press.
- 42) Dewey, J. (1934/1987) *Art as Experience*. op. cit., p. 53.
- 43) Dewey, J. (1896/1972) The Reflex Arc Concept in Psychology. In *John Dewey : The Early Works, Vol. 5*. Southern Illinois University Press.
- 44) Dewey, J. (1934/1987) *Art as Experience*. op. cit., p. 105.
- 45) Ibid., p. 105, 239.
- 46) Ibid., p. 30.
- 47) Ibid., p. 30.
- 48) ギャリソンは芸術家は惹きつけられる方向に従って取捨選択するというデューイの「関心の筋道」に関する考察を引用しつつ、子どもを芸術家と同様制作者と捉える。(Simpson, P. J. & Garrison, J. (1995) *Teaching and Moral Perception*. op. cit., p. 270.)
- 49) Ibid., p. 270.
- 50) Dewey, J. (1934/1987) *Art as Experience*. op. cit., pp. 60–61.
- 51) Ibid., p. 60.
- 52) Ibid., pp. 60–61.
- 53) Ibid., pp. 60–61.
- 54) Dewey, J. (1912/1979) *Perception and Organic Action*. In *John Dewey : The Middle Works, Vol. 7*. Southern Illinois University Press, p. 13.
- 55) Simpson, P. J. & Garrison, J. (1995) *Teaching and Moral Perception*. op. cit., p. 270.
- 56) Dewey, J. (1934/1987) *Art as Experience*. op. cit., p. 58.
- 57) Ibid., p. 59.
- 58) Ibid., pp. 58–59.
- 59) Simpson, P. J. & Garrison, J. (1995) *Teaching and Moral Perception*. op. cit., p. 267.
- 60) Ibid., pp. 268–269.
- 61) デューイは「美的知覚」について、「美的知覚」は他のどんな種類の観察よりも、知覚における活動の間を横断しつつ機能していることを指摘する (Dewey, J. (1949/1989) *The Field of "Value"*. In *John Dewey : The Later Works, Vol. 16*. Southern Illinois University Press, p. 352.)。つまり、「美的知覚」は「再創造の活動」や「再構成しようとする

活動」という異なる活動の間を横断しつつ、対象や状況に埋め込まれた特徴を鋭敏に把握しているのである。教師の道徳的知覚における「再創造の活動」と「再構成しようとする活動」の関係についても、この「美的知覚」の概念を手がかりに、今後検討してゆきたい。

- 62) Dewey, J. (1934/1987) *Art as Experience*. op. cit., p. 180.
- 63) 齋藤はデューイの知覚概念には「歴史性」「現在性」「未来性」という「時間性」が在ることを指摘する。(齋藤直子 (2009) 『＜内なる光＞と教育—プラグマティズムの再構築

—』法政大学出版局、pp. 175–177。)

- 64) Dewey, J. (1934/1987) *Art as Experience*. op. cit., p. 30.
- 65) Ibid., p. 30.
- 66) Ibid., p. 93.
- 67) Ibid., p. 66.
- 68) Ibid., p. 64.
- 69) Ibid., p. 352.
- 70) Ibid., p. 348.
- 71) Alexander, T. M. (1987) *John Dewey's Theory of Art, Experience & Nature*. op. cit., p. 134.
-

## **The Continuity of J. Dewey's "Esthetic Perception" and Teachers' Moral Perception : Implications for Teachers' Moral Perception**

MINA MASUDA

*School of Social Information Studies, Otsuma Women's University*

### **Abstract**

The purpose of this paper is to find out new qualities of teachers' moral perceptions that have not been clarified in the previous studies through studying the continuity of Dewey's concept of "esthetic perception" and the concept of teachers' moral perception. As a result, this paper clarifies the qualities of teachers' moral perception that functions as an "act". The findings of this study can be summarized into the following three areas :

Firstly, the quality of moral perception became clear as "an act of recreation" for shaping teachers' own experiences so as to follow an individual child's experiences. Secondly, the quality of moral perception was verified as "an act of reconstructive doing" for creating the new image of a child. Lastly, this study suggested that the "act" of teachers' moral perception enables teachers to participate in the present situation and transforms the present situation progressively in the relationship between the past and future.

From the above discussion, this paper argues that teachers' moral perception should be perceived and interpreted as an "act" at the present moment that contains both the past and the future.

### **Key Words** (キーワード)

moral perception (道徳的知覚), teachers' moral perception (教師の道徳的知覚), perception as an act (活動としての知覚), esthetic perception (美的知覚), moral dimensions of teaching (授業の道徳的側面), John Dewey (ジョン・デューイ), pragmatism renaissance (プラグマティズム・ルネサンス)